

Euler, Peter

Bildung als "kritische" Kategorie

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 3, S. 413-421



Quellenangabe/ Reference:

Euler, Peter: Bildung als "kritische" Kategorie - In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 3, S. 413-421 -
URN: urn:nbn:de:0111-opus-38867 - DOI: 10.25656/01:3886

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38867>

<https://doi.org/10.25656/01:3886>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Lebenslanges Lernen

Heiner Barz/Rudolf Tippelt

Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens
in einer Metropole 323

John Bynner/Tom Schuller/Leon Fienstein

Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement 341

Peter Alheit

Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen
„Lebenslangen Lernens“. Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer
biografieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland 362

Allgemeiner Teil

Walter Herzog

Zwischen Gesetz und Fall. Mutmaßungen über Typologien als
pädagogische Wissensform 383

Diskussion

Rudolf Messner

PISA und Allgemeinbildung 400

Peter Euler

Bildung als „kritische“ Kategorie 413

Heinz-Elmar Tenorth

„Wie ist Bildung möglich?“ Einige Antworten – und die Perspektive
der Erziehungswissenschaft 422

Kai S. Cortina

Rechenfehler oder Irreführung? Eine kurze Replik auf Ernst Rösner 431

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

- Richard van Dülmen: Entdeckung des Ich. Die Geschichte der Individualisierung
vom Mittelalter bis zur Gegenwart 432

Peter Faulstich

- Sylvia Martinsen/Werner Sacher (Hrsg.): Eduard Spranger und Käthe Hadlich –
Eine Auswahl aus den Briefen der Jahre 1903–1960 435

Kurt Kreppner

- Sabine Walper/Reinhard Pekrun (Hrsg.): Familie und Entwicklung. Aktuelle
Perspektiven der Familienpsychologie 438

Andreas Helmke

- Marten Clausen: Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?
Empirische Analysen zur Übereinstimmungs-, Konstrukt- und Kriteriums-
validität
Sabine Gruehn: Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der
Unterrichtsbeschreibung
Knut Schwippert: Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen.
Eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Lese-
verständnisses 443

Dokumentation

- Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2002 448
Pädagogische Neuerscheinungen 480

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte des Juventa Verlag, Weinheim, des
Böhlau Verlag, Köln und des Schneider Verlag, Baltmannsweiler, bei.

Content

Topic: Lifelong Learning

Heiner Barz/Rudolf Tippelt

Education and Social Environment: Determinants of life-long learning in a metropolis	323
---	-----

John Bynner/Tom Schuller/Leon Fienstein

Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement	341
--	-----

Peter Alheit

Mentality and Intergenerationality as Framework Conditions of “Life-Long Learning”: Conceptional consequences to be drawn from results of a biography-analytical multi-generational study carried out in East-Germany	362
---	-----

Articles

Walter Herzog

Between General Law and the Individual Case. Conjectures concerning typologies as a form of pedagogical knowledge	383
--	-----

Discussion

Rudolf Messner

PISA and General Education	400
----------------------------------	-----

Peter Euler

Education as a “Critical” Category	413
--	-----

Heinz-Elmar Tenorth

“How is education possible?” Some answers – and the perspective of educational science	422
---	-----

Kai S. Cortina

Miscalculation or Misguidance? A short reply to Ernst Rösner.....	431
---	-----

Book Reviews	432
--------------------	-----

Habilitations and Dissertations in Pedagogics in 2002	448
---	-----

New Books	480
-----------------	-----

Peter Euler

Bildung als „kritische“ Kategorie¹

Zusammenfassung: *Bildung wird entschieden wie nie gefordert, steht aber zugleich selbst unter grundsätzlichem Vorbehalt, während sich kritische Selbstbezüglichkeit in der neueren Erziehungswissenschaft etabliert. Der Artikel untersucht das historisch sich verschärfende Verhältnis von Bildung und Kritik, in dem die Widersprüchlichkeit der Bildung zu ihrer entscheidenden Bestimmung wird. Im Verlauf der Analyse erweist sich Bildungstheorie als eigener „Theorietyp“ und Bildung als notwendig „kritische“ Kategorie gesellschaftlicher Entwicklung.*

I.

Bildung ist als kritische zugleich selbst „kritisch“ geworden. Einer glatten Lesart der Funktionszuschreibung von Bildung im Dienste kritischer Menschheitsentwicklung kann nicht mehr umstandslos, d.h. widerspruchsfrei gefolgt werden. Das impliziert ein Misstrauen, mit dem bereits die Kritik der 60er- und 70er-Jahre den Bildungsbegriff zu erledigen forderte. Aber selbst wenn die Kritik an der selbstverständlichen Inanspruchnahme der Bildung theoretisch ernst zu nehmen ist, bleibt trotzdem und gerade die Frage, worin sich in der Erziehungswissenschaft Kritik begründet, die den Bildungsbegriff verwirft. Auf solche Verlegenheiten verweist in neuerer Zeit auch das Fragezeichen, das Krüger und Sünker hinter den „Neubeginn kritischer Erziehungswissenschaft“ 1999 setzen, wenn sie angesichts der gesellschaftlichen Verfassung an die Lage der Disziplin denken.

Im Zentrum der Einwände gegen den Bildungsbegriff stand zumeist eine Kombination zweier Argumente. Das Argument gegen seine idealistische Abgehobenheit und unrealistische Weltfremdheit war verbunden mit dem Vorwurf der Ausblendung seiner ihm selbst eigenen Herrschaftsfunktionen; der Bildungsbegriff sollte die gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen, wenn überhaupt, dann nur inkompetent und als Verfall wahrzunehmen vermögen, den angemessenen Begriff der aktuellen Problemlagen damit aber verfehlen, wenn nicht gar verstellen. Als theoretische Konsequenz daraus traten – zumeist versuchsweise – andere Begriffe an seine Stelle, zunächst der der Qualifikation, dann auch der des Lernens und in neuerer Zeit solche wie Selbstorganisation, Emergenz und Autopoiesis. Dabei kann alleine schon der Versuch der Substitution des Bildungsbegriffs als Hinweis auf seine Unverzichtbarkeit gelten. Das ist nicht im Sinne einer überhistorischen Rehabilitation des Bildungsbegriffs zu verstehen, sondern als theoretische Beobachtung, welche die vom Begriff der Bildung eingenommene Position als irreduziblen Ort eines systematischen Problems der Pädagogik und Erziehungswissenschaft wahrnimmt.

1 Der vorliegende Text ist die überarbeitete Fassung eines Vortrags, den ich im Juni 2002 in der Universität Marburg anlässlich eines Festcolloquiums zu Ehren von Herrn Prof. Dr. Wolfgang Klafki mit dem Titel „Nachdenken über Bildung“ gehalten habe.

II.

Im politischen Raum erleben wir nun in den letzten Jahren eine umgekehrt zur wissenschaftlich akademischen Infragestellung und Substitution verlaufende, geradezu steile Konjunktur der Rede von Bildung. Professionell in die Öffentlichkeit lancierte Präsidialreden gehören genauso dazu wie Kommissionsberichte und ein vielstimmiger Chor aus den Führungsetagen von Wirtschaft, Politik und Verwaltung. Ich erinnere an die 1997 unerwartet anhebende studentische Streikwelle, die sich als Bildungsstreik verstand und mit dem irritierenden Umstand konfrontiert war, nahezu unisono bei den Verantwortlichen auf Zustimmung, wo nicht sogar auf Beifall zu stoßen. Spätestens seit TIMSS und PISA die Öffentlichkeit aufgestört haben, wird der Bildungsbegriff mit einer Selbstverständlichkeit benutzt, in der 30 Jahre teils erbitterten Streits spurlos verschwunden sind. Zu vermuten ist, dass der zur Formel erstarrte Begriff der Bildung nun aber mit all denjenigen Qualitäten aufgefüllt worden ist, die für den globalen Wettkampf der Gewinnwirtschaft in zudem grundlegend unsicher werdenden Sozialverhältnissen als notwendig gelten. Doch damit ist die Formel der Bildung nicht nur entleert und insofern beliebig einsetzbar, sie ist zugleich zum Vollmitglied der Weltbetriebswirtschaft aufgestiegen. Bildung ist nun gänzlich in die Mühlen der Vergesellschaftung geraten und damit restlos funktionalisiert worden. Mit einer neuen Art von Brauchbarkeit aber avanciert sie im Chor der Mächtigen zur Heldin der ökonomischen Schlachten und wird als solche immer mehr zum Formgeber einer Vergesellschaftung, die ihren Takt und Antrieb von einer ökonomisch vermittelten Technologisierung erhält. Wenn in dieser Situation in der Disziplin über Bildung nachgedacht werden soll, denke ich, dass zur Kritik dieser Enteignungen selber nur wieder der Bildungsbegriff beansprucht werden kann, weil in ihm der Grund der Kritik bereit liegt. Auf ihn ist zu reflektieren.

Ein historischer Rückblick belehrt sehr schnell darüber, dass der Begriff der Bildung nicht nur nie sakrosankt war, sondern es von seiner inneren Konsistenz her nicht sein und wollen konnte (vgl. Ruhloff 1997/98, S. 23ff.). Vielmehr war und ist Bildung konstitutionell im doppelten Sinne eine „kritische“ Kategorie. Der Begriff der Bildung ist selbst Gegenstand und Medium einer Selbstreflexion des Werdens der Gattung, eine Selbstreflexion, die schon in der Antike als systematische ihren Anfang nimmt, die in vielfältigen Explikationen im Renaissance-Humanismus beeindruckende Gestalt gewinnt und die über die Reformation in der Frühaufklärung ein Geflecht von philosophischen, religiösen und politischen Strömungen und Anregungen verbindet, in der sich schließlich Bildung zur fundierenden Vorstellung aufgeklärter Neuzeit entwickelt, zur Kategorie bürgerlicher Vergesellschaftung.

Mit der Etablierung der Bildung entwickelt diese ein kritisches Verhältnis zu sich selbst. Was etwa Nietzsche an der Bildung beklagt, wird in diese selbst integriert und zu einer zentralen Bestimmung von Bildung: die Bildungskritik. Dadurch verändert sich das Verhältnis von Bildung und Kritik entscheidend: die Kritik durch Bildung wird selbstbezüglich. Bildung hat seitdem die Eigentümlichkeit der Irritation gegenüber sich selbst hervorzukehren. Dieser Tatsache ist es auch geschuldet, dass eine kritische Theorie der Bildung unter diesen Bedingungen keineswegs ein Pleonasmus ist (vgl. Euler

1998). Bildung ist nicht nur Subjekt der Kritik, sondern auch deren Gegenstand. Deshalb ist von ihr sowohl Fremd- wie auch Selbstkritik zu verlangen (vgl. Benner/Göstemeyer/Sladek 1999). Diese kritische Selbstbezüglichkeit ist in der neueren Erziehungswissenschaft durchaus vielfach entfaltet und vertreten worden, auch gegen Theoriebildungen im Umkreis kritischer Theorie (Ruhloff 1983). Kritik im Sinne kritischer Selbstbezüglichkeit hat daher mittlerweile fast schon selbstverständlich methodischen Charakter. Dieser ist wissenschaftlicher Pädagogik auch abzuverlangen.

Die wissenschaftliche Selbstverständlichkeit selbstbezüglicher Kritik in der Pädagogik hat auch Konsequenzen für die Bestimmung des Begriffs der Bildung, für einen bewussten Umgang mit ihm. Tenorth hat vier Verwendungsweisen des Bildungsbegriffs unterschieden: einen subjektiver Welterschließung (objekttheoretischen); einen zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Pädagogik (metatheoretischen); einen rekonstruktiven (exegetischen) und schließlich einen skeptischen, der auf die historisch-soziale Kontextabhängigkeit jeder Bildungsverwendung reflektiert. Im Unterschied zu Positionen, die den Bildungsbegriff wegen seiner systemtheoretisch erschlossenen Multivalenz und Polyreferenz verabschieden wollen, erhält der Bildungsbegriff nun gerade dadurch seine entscheidende Qualität und wird so umgekehrt zu einem „fundierenden Begriff“ und zwar, wie Tenorth betont, nicht nur der „Human- und Kulturwissenschaften“, sondern prinzipiell auch der Naturwissenschaften, weil auch diese ohne einen solchen „Leitbegriff nicht arbeiten können, wie uns ökologische Debatten gezeigt haben.“ (Tenorth 2000, S. 98)². Diese methodologisch gewonnene und begründete Vorzugswürdigkeit ist aber selbst bedingt. Das muss seinerseits Gegenstand der Kritik sein, um nicht methodisch in neue Naivität zu verfallen. Folglich genügt erst die Reflexion dieser systematischen und politischen Bedingungen von Selbstbezüglichkeit dem Anspruch der Selbstkritik.

III.

In meiner Skizze der Verhältnisbestimmungen von Bildung und Kritik erweist sich die Theorie der Bildung daher als mehr und anderes, als nur ein Teil der Erziehungswissenschaft. Sie ist vielmehr als ein eigener Theorietyp zu begreifen. Die Theorie der Bildung erscheint als ein intellektuelles Organ der Selbstreflexion von Aufklärung und Humanismus, das innerhalb beider und durch sie selbst hervorgebracht und entworfen wird, und zwar als eines, das reflexiv-praktisch angelegt ist und eben deshalb nicht in Philosophie, Sozialwissenschaft oder Politik aufgeht und aufgehen kann. D.h., dass in der Theorie der Bildung Selbstkritik und Sozialkritik notwendig verbunden sind.

Genau das ist die Erkenntnis der Forschungen von Heydorn und Koneffke.³ Sie insistieren deshalb entgegen einer übergewichtigen soziologischen und sozialphilosophi-

2 Zur überfälligen Revision eines geistes- und kulturwissenschaftlich verengten Bildungsbegriffs, der die Naturwissenschaften und die Technologie im Sinne der „two cultures“ (Snow) ausblendet, vgl. im Forschungsbereich kritischer Bildungstheorie u.a. Sesink (1993, 1997), Weber (1998), Euler (1997, 1999, 2001).

3 Vgl. hierzu Heydorn (1994-1999) und Koneffke (1969, 1982, 1994, 1997).

schen Tendenz innerhalb der sog. emanzipatorischen Erziehungswissenschaft auf dem pädagogischen Bildungsbegriff und mit ihm auf das Kritikpotenzial, das der Pädagogik eigen ist. Das zu betonen scheint mir wichtig, weil viele Ansätze emanzipatorischer Pädagogik bzw. kritischer Erziehungswissenschaft die Pädagogik lediglich durch Importe kritischer Theorie, zumal der Habermasschen, glaubten kritisch machen zu können.⁴ Pädagogische Bildungstheorie ist ihrerseits eine kritische Theorie⁵, eben eine, die prinzipiell auf die Selbstveränderung der Menschen durch sie selbst zielt und setzt.

Heydorns Bildungstheorie ist genau i.d.S. eine kritische Theorie. Er entwickelt – explizit in seinem Hauptwerk „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (Heydorn 1970/1995) – die abendländisch-bürgerliche Geschichte als Bildungsgeschichte. Bezeichnet die Vernunft hierin das, wodurch sich der Mensch aus der Natur heraus und zu ihr in Differenz setzte, so bezeichnet der Begriff der Bildung die Wirkungen der Vernunft als Leistungen der Menschen. Anders als in idealisierenden Interpretationsvarianten ist der Begriff der Bildung hier Reflexionsbegriff der Entstehung und der Entwicklung der Menschen als Gattung in jedem Einzelnen. Damit ist die Bildungsgeschichte von Beginn an Herrschaftsgeschichte, Herrschaft über die Natur und im Verbund damit auch die von Menschen über Menschen. Allerdings – und das ist die Pointe in dieser Theorie – resultiert die Herrschaft aus der gewonnenen Unabhängigkeit von Natur, aus Bildung eben. Herrschaft verdankt sich also der Freiheit, die sie zugleich wieder als Herrschaft storniert. Bildung ist somit in den Widerspruch von Freiheit und Herrschaft verflochten, genauer: sie ist historisch immer entschiedener dieser Widerspruch.

War zu Beginn in der Antike und weithin in Epochen feudaler Gesellschaften der Widerspruch von Bildung und Herrschaft einer, der die Bildung unmittelbar an das Privileg der Herrschaft band, so verändert sich die Situation in der bürgerlich-industriellen Gesellschaft. „Erst mit der entwickelten Instrumentalisierung der Bildung, ihrem konsequenten Einbezug in das System der gesellschaftlichen Macht, ihrer institutionellen Reife, vermag sie auch ihren emanzipatorischen Auftrag wahrhaft zu erkennen“ (Heydorn 1970/1995, S. 4).

Dieser Satz lässt aufhorchen, scheint es doch zunächst erstaunlich, dass ausgerechnet die Instrumentalisierung der Bildung die Bedingung für Emanzipation sein soll. Doch diese Behauptung wird zur Einsicht dann, wenn man realisiert, dass eben nicht durch die Abgehobenheit von Gesellschaft, sondern umgekehrt durch ihre gesellschaftliche Funktionalität Bildung zum Inbegriff der Kritik wird.⁶ Die Kritik ist also nicht, wie oft beansprucht oder aber zumindest nahe gelegt, das Andere der gesellschaftlichen Funk-

4 Anders auch Gruschka 1988, der mit der „älteren“ kritischen Theorie arbeitet, um gerade dadurch auf genuine Weise in die Pädagogik einzuführen. Vgl. i.d.S. auch dessen Kritik der Didaktik (Gruschka 2002).

5 Zum Vergleich kritischer Sozialphilosophie mit kritischer Bildungstheorie siehe Koneffke (1995) und Euler (1999b).

6 Diese besondere Konstellation von Kritik in der Pädagogik haben Heydorn und Koneffke sozialgeschichtlich und philosophisch rekonstruiert und gegenwärtiger Verständigung zugänglich gemacht. Die Reihe „Paedagogica“, die Quellenschriften mit ausführlichen Einleitungen wieder veröffentlicht, dokumentiert eindringlich diese Genesis von Kritik und Pädagogik.

tion, sei es im illusionären oder im utopischen Sinn, sondern die Kritik ist ein der Bildung immanenter Modus ihrer Funktion. Pädagogik findet sich folglich im Widerspruch von „Integration und Subversion“ (Koneffke 1969) vor. Bildungstheorie ist daher gerade in unruhigen und ungewissen Zeiten nicht hinfällig, sondern unabdingbar, sollen neue humane Lösungen gefunden und Praxis werden.⁷ Die Negation von Bildungstheorie überließe die Geschichte anderen Kräften, machte sie zur Un-Geschichte, wieder zum Schicksal.

Die Einsicht in das Verhältnis von Kritik und Funktion in der Bildung scheint mir auch geeignet zu sein, die neuen Problemlagen, die aus den gravierenden gesellschaftlichen Transformationen, Verschiebungen bzw. Verwerfungen resultieren, sowohl als Folgen der Bildung als auch als ihre Probleme und ihre Aufgabe zu beschreiben. Anders formuliert kann man sagen, die Bildungstheorie stößt erst jetzt in diesem Stadium der Vergesellschaftung von Bildung auf ihren irreduziblen historisch-systematischen Kern. Das führt zu einer Situation, in der Bildung so entschieden wie nie zuvor lebens- und bereichsübergreifend gefordert wird, aber weniger denn je nach Inhalt und Form gewiss und gesichert ist. Bildung ist somit radikal auf sich bezogen, damit aber als auf sich bezogene radikalisiert.

IV.

Allerdings stellt sich für eine bewusst selbstkritische Bildungstheorie die Frage, ob die Bildungsprozesse der Gegenwart von theoretischen Regressionsszenarien des Kulturpessimismus überhaupt angemessen beschrieben, gar gedeutet werden. Bildungstheorie verfehlt nämlich ihre Bestimmung in Gänze, wenn sie in die Rolle bloß beobachtender Kulturtheorie wechselt. Sie hat vielmehr im gegenwärtig dominanten Konstruktiv-Technologischen den verschärften Widerspruch ihrer selbst zu erkennen und ist daher zur immanenten Re-Vision aufgefordert. Der Widerspruch ist daher auch keiner, der zwischen Technik und Bildung oder zwischen Selbstzentrierung und Respekt vor dem Unverfügbaren auszumachen wäre, sondern einer, der in der Technik und in der Selbstzentrierung wirkt. Bildung hat sich daher im Horizont von Konstruktion und Kritik zu begreifen.⁸ Erst jetzt, unter den Bedingungen industrietechnologischer Instrumentalisierung kann nämlich überhaupt im Vollesinne die Frage nach einer allgemeinen Menschlichkeit, nach einem wirklich humanen Allgemeinen aufgeworfen werden. Theoretisch sich auf den kulturellen Verfall zu versteifen, heißt falscher traditioneller Humanitätsgewissheit anhängen, in der die bisher obwaltende Inhumanität der klassischen Bildungsverhältnisse beschönigend überdeckt wird und die mögliche kritische Produktivität des gegenwärtigen Widerspruchs ignoriert wird und unerkennbar bleibt. Hier rächt sich das Bildungs-Erbe der Geisteswissenschaften, die bis in die Marquardsche Kompensationstheorie hinein sich lediglich – worauf Mittelstraß in den „Häusern des

7 Vgl. hierzu auch die Arbeiten von Pongratz (1986, 1989), Boenicke (2000) und Messerschmidt (2002).

8 Vgl. hierzu die Fußnote 2.

Wissens“ (1998, S. 96ff.) mit Nachdruck hinweist – als Vergangenheiten interpretierende Disziplin verstanden, ihre eigene, die Wirklichkeit erklärende und in sie eingreifende Funktion jedoch verdrängten. Bildung jedoch, will sie nicht zum feudalen Prädikat mit Habitusfunktion degenerieren, ist gerade charakterisiert durch ihren reflexiv eingreifenden Charakter.

Ich verweise hier lediglich auf zwei sehr grundsätzliche Diskussionen der jüngsten Zeit, nämlich die über die Frage, wann Leben beginnt bzw. wann der Tod einsetzt (vgl. hierzu Meyer-Drawe 1996). Die technologischen Entgrenzungen machten diese Fragen nicht nur zu solchen von Fachkreisen, sondern aufgrund ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Bedeutung zu solchen öffentlicher Bedeutung ersten Ranges. Natur oder Tradition scheiden dabei als Normgeber aus, selbst das an ihnen, was als substanziell für die Humanität beansprucht werden kann und sollte, muss sich durch Begründung ausweisen. Selbstverständlich ist nichts!

Die aus der Antike stammende und für unsere Kultur und Bildung bestimmend gewordene Unterscheidung von „gegeben“ und „gemacht“, „*physis*“ und „*techné*“, erfährt eine prinzipielle Durchbrechung, wird zumindest durchlässig, oder verflüssigt sich. Mit dieser Durchbrechung geraten aber auch kulturelle Dualitäten und hierauf gestützte Dichotomien ins Wanken. Der vermeintliche Ausweis von Natursein in der Funktion von Gegebensein verliert an ideologischer Plausibilität. Dergestalt erhobenen Herrschaftsansprüchen wird die Maske der Unabänderlichkeit entrissen. Ganz besonders gilt dies dort, wo innerhalb der Pädagogik Naturalismen als Ordnungsfunktionen in Geltung waren oder sind, wie im intergenerativen und vor allem im Geschlechterverhältnis. Mit Heinrich gesprochen: „*Tertium datur*“, es gibt ein Drittes. Ausgehend von diesen problematisch gewordenen, bislang kulturell basal fungierenden Dichotomien stellt sich allererst die Frage nach der Bildung in äußerster Radikalität und mit ihr die nach der Re-Vision von Autonomie und Subjektivität.⁹

V.

Anders formuliert: Die „Entgrenzung“ wird zum Kardinalproblem gegenwärtiger Bildung. Sie ist sowohl das Resultat der Bildung als auch ihr entscheidender Gegenstand, und sie ist damit zugleich auch die entschiedenste Herausforderung der Bildung. Das ist kein Plädoyer für die Grenzenlosigkeit oder das Ende des Humanismus. Aber auch der Verweis auf den Humanismus, das Humane als Lösung des Entgrenzungsproblems reicht nicht aus. Die notwendige Re-Vision der Bildung heute erfordert die grundlegende kritische Neubestimmung des Humanismus selbst. Die Frage ist dabei keineswegs die, ob Bildung noch in Humanität zu begründen sei, sondern was unter den veränderten Bedingungen denn Humanität ist, was noch als human zu verteidigen ist bzw. was erst neu als human visiert werden kann. Nicht die Neuerfindung des Humanitätsprinzips ist gefragt, denn als Ziel ist wohl weithin für die Kritik noch immer ein Weltzustand angestrebt, in dem ein jeder und jede – mit Adorno zu sprechen – ohne Angst und

9 Vgl. hierzu u.a. Meyer-Drawe (1990), Euler (1995), Ricken (1999).

Übervorteilung verschieden sein kann. Allerdings gerät das Verhältnis von Idee und Ideal der Humanität insofern unter Kritik, als in der abstrakt beanspruchten Idee des Humanen idealische Momente bestimmend sein können, die entgegen der Funktion der Idee für die Kritik Letztere beeinträchtigen. Kritik hat sich daher zu vergewissern, inwiefern idealische Gehalte unerkannt und kritikwidrig in der Idee des Humanen wirksam sind.

Bildung – und das wird erst in unserer Epoche in aller Konsequenz zum Problem – findet also immer weniger ihr Maß vor, sondern ist selbst das Maß-Suchende und damit auch das immer unter Kritik stehende Maß-Gebende. Die Humanität der Bildung besteht folglich, wenn überhaupt noch, dann in der Kritik, i.S. reflektierender Urteilkraft.¹⁰ D.h. sie muss nicht nur bestehende Regeln anwenden, sie muss neue Regeln für neue Sachverhalte und zwar solche, die Anspruch auf Humanität erheben können, allererst generieren. Humanität ist eben Aufgabe und Gegenstand der Bildung. Ihr hat unsere zentrale, alle pädagogischen Bereiche durchziehende Aufmerksamkeit eines systematisch selbstkritischen Nachdenkens über Bildung heute zu gelten. Bildung ist daher im Vollsinn als notwendig „kritische“ Kategorie gesellschaftlicher Entwicklung zu begreifen.

Literatur

- Benner, D./Göstemeyer, K.-Fr./Sladek, H. (Hrsg.) (1999): *Bildung und Kritik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Boenicke, R. (2000): *Bildung, absoluter Durchgangspunkt*. H.-J. Heydorns Begründung einer kritischen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Euler, P. (1989): *Pädagogik und Universalienstreit*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Euler, P. (1995): Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation. Zur Kategorie des Widerspruchs für die modernitätskritische Revision von Erziehungswissenschaft. In: Euler, P./Pongratz, L. (Hrsg.) (1995): *Kritische Bildungstheorie*. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 203-221.
- Euler, P. (1997): Kritische Bildungstheorie im Formationsprozess technologischer Zivilisation. In: Koch, L./Marotzki, W./Schäfer, A. (Hrsg.): *Die Zukunft des Bildungsgedankens*, Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 143-168.
- Euler, P. (1998): Gesellschaftlicher Wandel oder historische Zäsur? Die „Kritik der Kritik“ als Voraussetzung von Pädagogik und Bildungstheorie. In: *Jahrbuch für Pädagogik 1998*. Redaktion: J. Rützel/W. Sesink. *Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 217-238.
- Euler, P. (1999a): *Technologie und Urteilkraft*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Euler, P. (1999b): Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie. Zum Weiterdenken des Widerspruchs der Bildung und ihrer Neufassung. In: *Widersprüche* 74, S. 169-182.
- Euler, P. (2001): Technologisierung als systematisches Problem der Bildung. In: *Jahrbuch für Pädagogik 2001*. Redaktion: U. Bracht/D. Keiner. *Zukunft*. Frankfurt a.M.: Lang, S. 221-232.
- Gruschka, A. (1988): *Negative Pädagogik*. Einführung in die Pädagogik mit kritischer Theorie. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2002): *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.

¹⁰ Vgl. hierzu meine Arbeiten von (1989) und (1999a).

- Heinrich, Kl. (1987): *Tertium datur. Eine religionsphilosophische Einführung in die Logik.* Frankfurt a.M.: Stroemfeld.
- Heydorn, H.-J. (1994-1999): *Werke in 9 Bänden.* Herausgegeben von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke, Edgar Weick (Band 9 unter Mitarbeit von Mirjam Heydorn und Jan Koneffke). Vaduz/Liechtenstein: Topos.
- Heydorn, H.-J. (1970/1995): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: Ders.: *Werke Bd. 3.* Herausgegeben von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke, Edgar Weick. Vaduz/Liechtenstein: Topos.
- Heydorn, H.-J. (1972/1995): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In: Ders.: *Werke Bd. 4.* Herausgegeben von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke, Edgar Weick. Vaduz/Liechtenstein: Topos, S. 57-157.
- Heydorn, I./Schmidt, Br (Hg.) (1989): *Traditio lampadis. Das Versöhnende dem Zerstörenden abtrotzen.* Festgabe für Gernot Koneffke. Vaduz/Liechtenstein: Topos.
- Koneffke, G. (1969): Integration und Subversion. In: *Das Argument* 54, 11 H. 5/6, Doppelheft 3. Aufl. September 1973, S. 389-431.
- Koneffke, G. (1982): Wert und Erziehung. Zum Problem der Normierung des Handelns in der Konstitution bürgerlicher Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28, S. 935-949.
- Koneffke, G. (1994): *Pädagogik im Übergang zur Herrschaftsgesellschaft.* Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Koneffke, G. (1995): Bedingung und Aussicht. In: *Schlaglichter* 27, H. 3, S. 17-23.
- Koneffke, G. (1997): Erziehung ist der zum gesellschaftlichen Leib gewordene Widerspruch. Zur Begründung der Pädagogik. In: *Jahrbuch für Pädagogik 1997.* Redaktion: H.-J. Gamm/G. Koneffke: Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. Frankfurt a.M.: Lang, S. 31-52.
- Messerschmidt, A. (vorauss. 2003): *Zur Kritik der Erinnerung. bildungstheoretische Zugänge zum Holocaust-Gedächtnis im Kontext von Geschlechterdiskursen.* Diss. vorgelegt in der TU Darmstadt 2002.
- Meyer-Drawe, K. (1990): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich.* München: Fink.
- Meyer-Drawe, K. (1996): *Menschen im Spiegel ihrer Maschinen.* München: Fink.
- Mittelstraß, J. (1998): *Die Häuser des Wissens. Wissenschaftstheoretische Studien.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pongratz, L. (1986): *Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung.* Weinheim/Basel: Beltz.
- Pongratz, L. (1989): *Pädagogik im Prozess der Moderne.* Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Ricken, N. (1999): *Subjektivität und Kontingenz.* Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Ruhloff, J. (1983): Ist Pädagogik heute ohne „kritische“ Theorie möglich?. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29. S. 219-233.
- Ruhloff, J. (1997/98): Bildung heute. In: *Pädagogische Korrespondenz* H. 21, S. 23-31.
- Sesink, W. (1993): *Menschliche und künstliche Intelligenz. Der Kleine Unterschied.* Stuttgart: Klett.
- Sesink, W. (1997): *Die Materie der Bildung. Überlegungen zu einem neu gefassten Materialismus in der Bildungstheorie.* In: *Jahrbuch für Pädagogik 1997.* Redaktion: H.-J. Gamm/G. Koneffke: Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik, Frankfurt a.M.: Lang, S. 53-65.
- Tenorth, H.-E. (2000): Bildung – was denn sonst? In: Dietrich, C./Müller, H.-R. (Hrsg.): *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken.* Weinheim/München: Juventa, S. 87-101.
- Weber, D. (1998): *Technologienatur. Mündigkeit im Zeitalter technologischer Formierung.* In: *Jahrbuch für Pädagogik 1998.* Redaktion: J. Rützel/W. Sesink. *Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie.* Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 207-216.

Abstract: *The demands education has to meet are more pronounced than ever, while, at the same time, fundamental hesitations are evident and critical self-reference establishes itself in recent educational science. The author analyzes the historically sharpened relation between education and critique, in which contradictoriness is revealed as the decisive characteristic of education. In the course of the analysis, educational theory is shown to be a “theory type” in its own right and education a necessary “critical” category of social development.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Peter Euler, Institut für Allgemeine und Berufspädagogik, Technische Universität Darmstadt, Pankratiusstr. 2, 64289 Darmstadt.